

MASTER'S THESIS

Het Feedbackmodel van Hattie en Timperley in het Hoger Onderwijs: Analyse en Aanbevelingen

Lipsch - Wijnen, Ivonne

Award date:
2020

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

pure-support@ou.nl

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 06. May. 2023

Open Universiteit
www.ou.nl



Het Feedbackmodel van Hattie en Timperley in het Hoger Onderwijs:
Analyse en Aanbevelingen

The Hattie and Timperley Feedback Model in Higher Education:
Analysis and Recommendations

Ivonne Lipsch-Wijnen

Master Onderwijswetenschappen
Open Universiteit

Datum: 27 september 2020
Begeleiding: Dr. Kim Dirkx

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	5
Summary	7
1. Inleiding	9
1.1. Probleemschets en doel van het onderzoek	9
1.2. Theoretische kader	9
1.2.1. Theoretisch feedbackmodel.	10
1.2.2. Effectiviteit van feedback.	11
1.2.3. De functie en het niveau van feedback in de praktijk.	13
1.3 Vraagstelling en deelvragen.....	14
2. Methode	15
2.1. Context.....	15
2.2. Ontwerp	15
2.3. Steekproef en participanten	16
2.3.1. Feedbackopmerkingen.	16
2.3.2. Docenten.	16
2.3.3. Experts.	17
2.4. Materialen	17
2.4.1. Beoordelingsformulieren.	17
2.4.2. Scoringsformat.....	18
2.4.3. Interviewprotocol.....	20
2.5. Procedure	21
2.6. Data-analyse	22
2.6.1. Feedback data.	22
2.6.2. Focusgroep data.	23
3. Resultaten	24
3.1. Gescoorde feedbackopmerkingen.....	24
3.1.1. Functies van feedback.....	24
3.1.2. Niveaus van feedback	25
3.2. Aanbevelingen door experts	26
3.2.1. Aanbevelingen rondom de optimale mix van functies van feedback.	26

3.2.2. Aanbevelingen rondom de optimale mix van niveaus van feedback	27
3.2.3. Aanbevelingen rond beoordelingsformulier en verdere feedbackpraktijk.....	28
4. Conclusie en discussie	29
4.1. Conclusie en discussie	29
4.1.1. Deelvraag 1.....	30
4.1.2. Deelvraag 2.....	31
4.2. Aanbevelingen voor de praktijk.....	32
Referenties	33
Bijlagen	38
Bijlage A Beoordelingsformulier.....	38
Bijlage B Focusgroepinterviewprotocol	41

Education is the most powerful weapon which you can use to change the world.

Nelson Mandela (2003)

Het feedbackmodel van Hattie en Timperley in het hoger onderwijs: Analyse en aanbevelingen

Ivonne Lipsch-Wijnen

Samenvatting

Achtergrond. Effectieve feedback is een krachtige onderwijsinterventie om het leren te ondersteunen. Hattie en Timperley (2007) hebben een feedbackmodel ontwikkeld waarbij effectieve feedback wordt aangeduid als feedback die studenten laat weten waar ze naar toe moeten werken (*feedup*), hoe ze dat tot nu toe hebben aangepakt (*feedback*), en hoe ze verder kunnen komen richting het leerdoel (*feedforward*). Verder richt effectieve feedback zich met name op het leerproces en de zelfregulatie en minder op de taak en de persoon. Hattie en Timperley doen hiermee uitspraken over effectieve en minder effectieve feedback, maar geven geen richtlijnen over een goede verdeling van de feedbacktypen.

Doel. Docenten van een hogeschool in Nederland willen gebruik maken van het feedbackmodel om feedback te kunnen geven die de student stimuleert een actievere rol te nemen in het eigen leerproces. Het feedbackmodel bleek lastig in de praktijk toe te passen. Vragen waar docenten mee worstelden waren: Wat is de optimale mix van feedbacktypen, en hoe is deze mix te bereiken? Om de hogeschool te helpen bij het beantwoorden van deze vraag, is in dit onderzoek is eerst in kaart gebracht welke feedback docenten gaven en vervolgens zijn door experts aanbevelingen gedaan om het gebruik van effectieve vormen van feedback te verbeteren.

Deelnemers, procedure, onderzoeksontwerp. Er zijn 349 feedbackopmerkingen van 22 docenten geanalyseerd, en er hebben 5 feedbackexperts die op een hogeschool of universiteit werkten of onlangs hebben gewerkt deelgenomen aan het online focusgroepinterview. Er is gekozen voor een explanatory sequential mixed method design, met als kwantitatief onderdeel het analyseren van feedbackopmerkingen en als kwalitatief onderdeel een focusgroepinterview met experts. Na een codeertraining is circa 10% van de feedbackdata door 2 onderzoekers geanalyseerd om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te bepalen. Na 2 rondes was de overeenkomst goed en heeft 1 onderzoeker de rest van de feedbackopmerkingen geanalyseerd. Na de feedbackanalyse is via een semigestructureerd focusgroepinterview aan de experts gevraagd aanbevelingen te doen in aanvulling op het feedbackmodel op basis van de bevindingen over de huidige praktijk.

Meetinstrumenten. De materialen die voor het analyseren van feedbackopmerkingen zijn gebruikt zijn 44 geanonimiseerde, tussentijdse beoordelingsformulieren met docentfeedback en een format voor het scoren van de feedback. Het scoringsformat was ontworpen aan de hand van het

feedbackmodel van Hattie en Timperley en het beoordelingsformulier van de hogeschool. Voor het focusgroepinterview is gebruik gemaakt van een interviewprotocol.

Resultaten. De meeste feedback die de docenten gaven was taakgerichte *feedback*. De huidige situatie kan volgens de experts worden verbeterd door altijd *feedup*, *feedback* en *feedforward* te geven, maar het niveau (taak, proces, zelfregulatie en persoon) is afhankelijk van het doel van de opdracht en het beoordelingsformulier moet passen bij dit doel.

Conclusie. Geconcludeerd kan worden dat een beoordelingsformulier uitmaakt in de manier waarop feedback wordt gegeven en dat de beoordelingscriteria op een beoordelingsformulier belangrijk zijn om de juiste focus aan te brengen. Als een opleiding wil dat docenten feedback geven die de student stimuleert een actieve rol te nemen in het eigen leerproces, ontwerp dan een beoordelingsformulier met expliciete criteria over proces en zelfregulatie.

Trefwoorden: feedback, analyse, aanbevelingen, Hattie en Timperley, hoger onderwijs

The Hattie and Timperley feedback model in higher education: Analysis and recommendations

Ivonne Lipsch-Wijnen

Summary

Background. Effective feedback is a powerful educational intervention to support learning. Hattie and Timperley (2007) have developed a feedback model in which effective feedback is referred to as feedback that lets students know where they need to work towards (feedup), how they have tackled this so far (*feedback*), and how they can move forward towards the learning objective (feedforward). Furthermore, effective feedback focuses mainly on the learning process and self-regulation and less on the task and the person. In this way, Hattie and Timperley make statements about effective and less effective feedback, but do not give guidelines about a good distribution of the types of feedback.

Aim. Lecturers of a University of Applied Sciences (UoAS) in The Netherlands wants to make use of the feedback model in order to be able to give feedback that stimulates students to take a more active role in their own learning process. The feedback model proved difficult to apply in practice. Questions lecturers were struggling with were: What is the optimal mix of feedback types, and how can this mix be achieved? To help the UoAS answer this question, this research first analysed the feedback lecturers gave, and then experts made recommendations to improve the use of effective forms of feedback.

Participants, procedure, design. 349 Feedback comments from 22 lecturers were analysed, and 5 feedback experts who (recently) worked at a UoAS or university participated in the online focus group interview. An explanatory sequential mixed method design was chosen, with as quantitative part the analysis of feedback comments and as qualitative part the interview with experts. After a coding training, approximately 10% of the feedback data was analysed by 2 researchers to determine the inter-rater reliability. After 4 rounds the agreement was good and 1 researcher analysed the rest of the feedback comments. After the feedback analysis, through a semi-structured focus group interview, the experts were asked to make recommendations in addition to the feedback model based on the findings of current practice.

Measures. The materials used for the analysis of feedback comments are 44 anonymised, interim assessment forms with teacher feedback and a format for scoring the feedback. The scoring format was designed using the feedback model of Hattie and Timperley and the assessment form of the UoAS. An interview protocol was used for the focus group interview.

Results. Most of the feedback given by the lecturers was task-oriented *feedback*. The current situation can be improved by always giving feedup, *feedback* and feedforward, but the level (task, process, self-regulation, person) depends on the goal of the assignment and the assessment form should fit this goal.

Conclusion. It can be concluded that an assessment form makes a difference in the way feedback is given and that the assessment criteria on an assessment form are important to provide the correct focus. If a educational institution wants lecturers to give feedback that stimulates the student to take an active role in their own learning process, design an assessment form with explicit criteria about process and self-regulation.

Keywords: feedback, analysis, recommendations, Hattie and Timperley, higher education

1. Inleiding

1.1. Probleemschets en doel van het onderzoek

Effectieve feedback is een van de krachtigste onderwijsinterventies om het leren te ondersteunen (e.g. Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008), het helpt studenten te beoordelen wat ze weten, niet weten en moeten weten (e.g. Black & William, 1998; Boud & Molloy, 2013; Broers, Castelijns, & Joosten-ten Brinke, 2017). Docenten in het hoger beroepsonderwijs (hbo) besteden dan ook een groot deel van hun tijd aan het geven van feedback (e.g. Guasch, Espasa, & Álvarez, 2010). Zo ook bij de hogeschool in het zuiden van Nederland (hierna: hogeschool) waar dit onderzoek plaatsvond. De uitdaging bij het geven van feedback is dat het moeilijk is om effectieve feedback te geven (e.g. Hyland & Hyland, 2006; Shank, 2017b,c). Dit heeft onder andere te maken met de wijze waarop feedback wordt gegeven.

Hattie en Timperley (2007) hebben een conceptuele analyse van feedback gemaakt op basis van een reviewstudie. Hieruit hebben zij een theoretisch model ontwikkeld, waarbij effectieve feedback wordt aangeduid als feedback die studenten laat weten waar ze naar toe moeten werken, waar ze momenteel staan en hoe ze verder kunnen komen richting het leerdoel. Daarnaast richt effectieve feedback zich volgens Hattie en Timperley met name op het leerproces en de zelfregulatie, en minder op de taak zelf of de persoon. Hattie en Timperley doen hiermee uitspraken over effectieve en minder effectieve feedback, maar geven geen concrete richtlijnen over bijvoorbeeld een goede verdeling van de verschillende typen feedback.

Bij de hogeschool wordt het model van Hattie en Timperley (2007) gebruikt bij trainingen rondom het beoordelen van bachelortheses. Van hbo studenten wordt verwacht dat zij een lerende houding hebben, en de docenten willen feedback gaan geven die de student stimuleert een actievere rol te nemen in het eigen leerproces. Echter, hoewel docenten het model goed begrijpen, blijkt het in de praktijk nog lastig om het model toe te passen. Vragen waar docenten mee worstelen zijn bijvoorbeeld: Wat is de optimale mix van feedbacktypen, en hoe is deze mix te bereiken? Om de hogeschool te helpen bij het beantwoorden van deze vraag is voorliggend scriptieonderzoek uitgevoerd. Daarbij is eerst de huidige situatie in kaart gebracht, om op basis daarvan met experts in gesprek te gaan over mogelijkheden tot verbetering van deze praktijk.

1.2. Theoretische kader

Feedback heeft veel aandacht gekregen in onderzoek en er zijn verschillende definities van feedback die tamelijk uiteen lopen. Omdat we in deze studie kijken naar het model van Hattie en Timperley (2007), wordt ook hun definitie van feedback gehanteerd: *'Feedback is informatie verstrekt door een middel (bijvoorbeeld leraar, peer, boek, ouder, zelf, ervaring) met betrekking tot aspecten van iemands prestaties of begrip'* (p. 81). Effectieve feedback geeft dus informatie aan de student over hoe

hij of zij het gewenste resultaat kan behalen. Daarnaast kan feedback op verschillende manieren en door verschillende media worden gegeven. In dit onderzoek staat de schriftelijke feedback van hbo docenten op complexe schrijfproducten centraal.

Effectieve feedback stimuleert het leren. In een studie naar het effect van feedback op leren rapporteerden Hattie en Timperley (2007) een effectgrootte van $d = 0.79$. Dat is een sterk effect. Effectgroottes vanaf $d = 0.40$ zijn interessant voor de onderwijskundige praktijk, omdat deze aangeven dat een bepaalde aanpak (zeer) effectief is en studenten bovengemiddeld veel leren (Hattie, 2011; Valcke, 2010). Feedback kan het leren echter ook negatief beïnvloeden (Hattie & Timperley, 2007; Shank, 2017c; Torrance & Pryor, 2001). Shank (2017a) bespreekt op basis van onderzoek van Hattie en Timperley verschillende typen feedback die niet effectief zijn voor het leren. Voorbeelden hiervan zijn het maken van normatieve vergelijkingen tussen studenten (bijvoorbeeld rankings) of ontmoediging (Kirschner & Neelen, 2018; Shute, 2008; Weaver, 2006). Deze ondermijnen het zelfrespect en veroorzaken daardoor angst, wat niet bevorderlijk is voor het leren (Shute, 2008).

1.2.1. Theoretisch feedbackmodel. Het doel van feedback is dat een student zich bewust wordt van zijn of haar ontwikkelingen, en toewerkt naar het gestelde leerdoel (Hattie & Timperley, 2007). Feedback moet aanwijzingen geven over de reden waarom het resultaat niet goed is, waarmee de student aan de slag kan om een beter resultaat te behalen. Volgens Hattie en Timperley is feedback alleen effectief als de feedback antwoord geeft op de volgende vragen: (a) Wat ga ik leren? Wat zijn de doelen? (*feedup*), (b) Hoe heb ik dat tot nu toe aangepakt? (*feedback*¹), en (c) Wat is de volgende stap? Wat ga ik doen om de gestelde doelen te behalen? (*feedforward*). Het voordeel van *feedup* is dat de student weet wat er van hem of haar wordt verwacht en een richting geeft waar hij of zij naar toe kan werken. De student krijgt inzicht in dit doel door duidelijk te zijn over de wijze van beoordelen en over de beoordelingscriteria (Sadler, 2010; Wang & Li, 2011). De term *feedback* geeft de student inzicht in het huidige niveau van zijn of haar prestatie (Kulhavy & Stock, 1989). Bij *feedforward* kijkt de student niet terug zoals bij *feedback*, maar kijkt de student vooruit. De feedback wordt uitgebreid met oplossingen en suggesties ter verbetering (Elder & Brooks, 2008; Narciss & Huth, 2004). Vooral *feedforward* is een positief aspect van het model, omdat het is gericht op groei of vooruitgang (Dirkx, Joosten-ten Brinke, Arts, & Van Diggelen, 2019). Het geeft de student perspectief, richting en werkt motiverend. *Feedup*, *feedback* en *feedforward* kunnen overigens het beste in combinatie met elkaar worden gezien, en dus niet geïsoleerd worden gebruikt. De combinatie van de vragen geeft de student

¹ In deze masterthesis worden twee vormen van 'feedback' gebruikt: Eén keer als paraplu voor *feedup*, *feedback* en *feedforward*, en één keer als de middelste van deze drie feedbacktypen. Om verwarring te voorkomen wordt de tweede vorm cursief geschreven.

namelijk goed zicht op wat de student moet doen om van het huidige niveau naar het gewenste niveau te komen (e.g. Sadler, 1989; Snel, Siegers, & Prins, 2016).

Hoe effectief het antwoord op de vragen is om de discrepantie te verkleinen tussen het huidige en gewenste begrip is mede afhankelijk van het niveau waarop feedback werkt. Hattie & Timperley (2007) beschrijven vier niveaus van feedback. Het eerste niveau is feedback op de taak, waarbij de feedback aangeeft of een leertaak goed is begrepen en/of is uitgevoerd, wel of niet relevant is, en dergelijke. Bij het toetsen van onderzoeksvaardigheden gaat het om feedback over het onderzoeksproduct, zoals de resultaten of uitkomsten van het onderzoek. Een voorbeeld is *'Je onderzoeksvraag is nog niet goed geformuleerd'*. Het tweede niveau is feedback op het proces, en richt zich op de aanpak of de strategie. Welke stappen moet de student zetten om de taak uit te voeren? De docent geeft feedback op de aanpak door vragen te stellen en alternatieve oplossingen aan te dragen, waardoor de student zich er van bewust wordt dat er misschien andere strategieën mogelijk zijn. Feedback op dit niveau leidt, aldus Hattie en Timperley, tot diep leren. Bij feedback op onderzoeksvaardigheden gaat het over hoe de student het onderzoek heeft aangepakt. Een voorbeeld van feedback op het niveau van het proces is *'Maak gebruik van een academische database om literatuur te vinden'*. Het derde niveau betreft feedback op de zelfregulatie. Deze feedback is gericht op de metacognitieve vaardigheden en is bedoeld om de student zichzelf te laten evalueren. Het heeft dus betrekking op de manier waarop de student zijn of haar eigen leren heeft vormgegeven en keuzes heeft gemaakt. Een voorbeeld is *'Bekijk je planning nog eens en geef aan waarom het niet is gelukt om de probleemstelling op tijd in te leveren'*. En tot slot feedback op de persoon zelf, waarbij feedback op persoonlijke kwaliteit en persoonlijke kenmerken wordt gegeven. Een voorbeeld is *'Goed gewerkt!'*. Hattie en Timperley focussen zich dus op functies (feedup, *feedback*, feedforward) en niveaus (taak, proces, zelfregulatie en persoon) van feedback. Dit theoretische model is de basis voor deze studie over feedback.

1.2.2. Effectiviteit van feedback. Feedback op taakniveau is zeer effectief, omdat de student gerichte informatie krijgt over hoe hij of zij het doet op de taak. Maar feedback op taakniveau is niet altijd effectief. Uit onderzoek blijkt dat feedback op taakniveau vaak alleen informatie bevat over of een taak al dan niet goed is uitgevoerd, en niet waarom dat zo is (e.g. Glover & Brown, 2006; Hattie & Timperley, 2007). De student krijgt dan geen aanwijzing om tot een juiste interpretatie van de opdracht te komen. Als er veel feedback op een taak wordt gegeven, wordt er zoveel informatie gegeven dat het voor de student niet meer duidelijk is wat nu de fout precies is (Joosten-ten Brinke & Sluijsmans, 2014; Shute, 2008) en bestaat de kans dat de student het opgeeft (Surma et al., 2019). Ook dreigt dan cognitieve overbelasting (Shute, 2008) en het kan de student aanmoedigen om zich enkel te concentreren op het product en niet op de strategieën om het product te maken (Hattie & Timperley,

2007). Wordt er teveel feedback achter elkaar gegeven, dan kunnen studenten gaan geloven dat zij veel feedback nodig hebben omdat ze het zelf niet kunnen (Voerman & Faber, 2019). De feedback moet ook niet té simpel zijn, want dan levert het te weinig op (Joosten-ten Brinke & Sluijsmans, 2014; Shute, 2008). Feedback op taakniveau is ook niet effectief als studenten te weinig kennis hebben om zelf verbeteringen aan te brengen. Dan kan beter eerst meer instructie worden gegeven (Hattie & Timperley, 2007). Tot slot is feedback op het taakniveau meestal niet te generaliseren naar andere taken (Hattie & Timperley, 2007).

Feedback op procesniveau richt zich op het onderliggende proces die aan een taak ten grondslag ligt, zoals hoe een student zijn of haar fouten opspoor en hoe hij of zij komt met een oplossing. Feedback op dit niveau leert studenten hoe zij een taak moeten aanpakken en dit is te generaliseren naar andere taken. Volgens Hattie en Timperley (2007) leidt feedback op procesniveau tot diep leren en is daarmee zeer effectief.

Feedback op zelfregulativeniveau, zo stellen Hattie en Timperley (2007), maakt dat de student het uiteindelijk helemaal zelf kan gaan doen, doordat de student leert nadenken over de fouten die hij of zij heeft gemaakt en over de oorzaak daarvan. Deze feedback is gericht op de wijze waarop studenten hun handelen monitoren en reguleren, en draagt bij aan de zelfwerkzaamheid, autonomie en het zelfstandig leren. Het is volgens Hattie en Timperley dan ook zeer effectieve feedback.

Feedback op de persoon zegt vaak iets over de student zelf, zoals complimenten. Deze zijn het minst ondersteunend en het minst effectief, omdat het de student afhankelijk maakt van de docent (e.g. Hattie & Timperley, 2007; Kirschner, Claessens, & Raaijmakers, 2018). Als er veel complimenten worden gegeven, kunnen studenten de complimenten verdacht gaan vinden ('Wat is er mis met mij dat de docent mij steeds complimenten geeft?') (Hattie & Yates, 2014). Het gaat er ook om welke betekenis studenten aan de ontvangen feedback geven (Voerman & Faber, 2019), en leeftijd speelt hierbij een rol. Uit onderzoek weten we dat jonge studenten complimenten na succes ervaren als een indicatie van hoog presteren en kritiek na falen als laag presteren (Hattie en Timperley, 2007). Oudere studenten ervaren complimenten na succes of neutrale feedback na falen als een indicatie dat de docent hun bekwaamheid laag inschat. Als deze studenten kritiek krijgen na falen en neutrale feedback na succes, dan ervaren zij dat de docent hun bekwaamheid hoog inschat. Daarnaast ligt bij complimenten de focus op prestatie. Dit bemoeilijkt het leren en is niet bevorderlijk voor de intrinsieke motivatie van studenten (e.g. Hattie & Timperley, 2007; Shank, 2017b). Het is overigens wel belangrijk onderscheid te maken tussen complimenten die de aandacht weghalen van de taak en zich richten op de persoon zelf, en complimenten die gaan over inzet, zelfregulatie, betrokkenheid of het leerproces gerelateerd aan de taak en prestatie. Er moet met andere woorden onderscheid gemaakt worden tussen complimenten die vergezeld gaan met informatie over het proces of prestatie, en complimenten als een beloning of bekrachtiger (reinforcer) (Hattie & Timperley, 2007). Het geven van complimenten als

beloning kan waardevol zijn in-het-moment (Hattie & Timperley, 2007) en is prima om aardig te willen zijn, alleen wordt het leren er niet mee ondersteund (William, 2011). Omdat deze vorm van feedback weinig tot geen taakinformatie bevat, stellen Deci, Koestner en Ryan (1999) en Kluger en DeNisi (1996) dan ook dat het geven van complimenten en beloningen niet gezien moet worden als een vorm van feedback. Studenten vinden het overigens wel degelijk fijn om complimenten te krijgen (Hattie & Timperley, 2007).

Feedback is volgens Hattie en Timperley (2007) dus vooral effectief als er feedback op het proces en de zelfregulatie wordt gegeven. De docent moet inzien waarom een student een opdracht wel of niet begrijpt, en vervolgens de student helpen om het leren te bevorderen.

1.2.3. De functie en het niveau van feedback in de praktijk. Hoewel het invloedrijke model van Hattie en Timperley (2007) veelvuldig wordt gebruikt bij onderwijsprofessionalisering en er redelijk wat bekend is over effectieve vormen van feedback, zijn er maar drie studies (Arts, Jaspers, & Joosten-ten Brinke, 2016; Dirx et al., 2019; Harris, Brown, & Harnett, 2015) bekend waarin het model wordt toegepast op authentieke feedback om na te gaan of het model de praktijk weerspiegelt. Hieronder worden de drie artikelen besproken.

Harris et al. (2015) deden onderzoek naar peer- en zelfevaluatie op basisscholen en middelbare scholen in Nieuw Zeeland. De leerlingen waren tussen de 10 en 14 jaar oud. In de studie werd onderzocht of de vier niveaus van het model van Hattie en Timperley (2007) konden worden gevonden in authentieke leerlingenfeedback die waren genoteerd in schriften. In totaal werden 471 feedbackopmerkingen onderzocht. Uit de resultaten bleek dat leerlingen hoofdzakelijk feedback op taak gaven bij zowel de peer- als zelfevaluaties (resp. 71,0%, 50,0%). Feedback op procesniveau kwam voor in 9% van de feedbackopmerkingen bij peerevaluatie en 20,0% bij zelfevaluatie. Feedback op het niveau van zelfregulatie is geen enkele keer gevonden bij peerevaluaties en in 8,0% bij zelfevaluaties. Feedback op het niveau van de persoon kwam voor in 20,0% van de gevallen bij peerevaluaties en 22,0% bij zelfevaluaties.

Arts et al. (2016) deden een casestudie op een lerarenopleiding Biologie in Nederland. Vierdejaars hbo-bachelorstudenten voerden een actieonderzoek uit en schreven een werkstuk. Op het werkstuk kregen studenten op verschillende momenten tussentijdse, schriftelijke feedback van telkens dezelfde docent. In totaal waren drie docenten bij het vak betrokken en werden 299 feedbackopmerkingen op 8 interim werkstukken ($M = 37$; $SD = 19$) gecategoriseerd. Uit de analyse van de feedback bleek dat bijna zonder uitzondering *feedback* (88,0%) werd gegeven, en dat *feedup* nauwelijks (12,0%) en *feedforward* nooit (0%) werd gebruikt. Bij de analyse van het niveau van feedback bleek dat de meeste feedbackopmerkingen feedback op taakniveau zijn (48,1%) en dat bijna

de helft feedback op proces- en zelfregulatie-niveau was (resp. 26,4% en 24,1%). Feedback op persoonlijk niveau kwam in 1,3% van de feedbackopmerkingen voor.

Dirkx et al. (2019) deden onderzoek op een deeltijd hbo-masteropleiding Toetsdeskundige in Nederland. Omdat het een deeltijdopleiding is, hadden studenten al veel werkervaring in verschillende beroepen en was de gemiddelde leeftijd vrij hoog ($M = 48,9$; $SD = 6,8$). In het onderzoek is tussentijdse feedback van drie docenten geanalyseerd, allen experts op het gebied van beoordelen. De docenten gaven op twee manieren feedback: (a) in de opdrachtuitwerking door middel van wijzigingen bijhouden en het toevoegen van opmerkingen (hierna: in-tekst), en (b) door het invullen van een rubriek en het geven van aanvullende feedbackopmerkingen (hierna: rubriek). Een rubriek is een beoordelingsmatrix, bestaande uit twee dimensies: toetscriteria en beoordelingsniveaus (Van den Bos, Burghout, & Joosten-ten Brinke, 2014). In totaal zijn bijna 1.000 feedbackopmerkingen uit 18 werkstukken van twee cursussen in dit onderzoek gebruikt om de feedback te analyseren. Het blijkt dat er vooral *feedback* wordt gegeven (in-tekst 96,0%, rubriek 96,8%), dat er nauwelijks of niet gebruik wordt gemaakt van feedup (in-tekst 0,3%, rubriek 0%) en weinig feedforward (in-tekst 6,4%, rubriek 22,0%). Verreweg de meeste feedbackopmerkingen zijn op taakniveau (in-tekst 68,8%, rubriek 77,1%), maar in de rubrieken wordt iets meer feedback gegeven op proces- en zelfregulatie-niveau (proces 28,7%, zelfregulatie 19,7%) dan bij in-tekst (proces 19,4%, zelfregulatie 14,9%). Feedback op het niveau van persoon wordt in beide modaliteiten niet gegeven. Feedback in-tekst en in een rubriek bevatten dus andere feedback. Globaal genomen kan worden geconcludeerd dat: (a) het accent lijkt te liggen op *feedback* en taak, (b) de resultaten contextspecifiek zijn, en (c) er geen duidelijke richtlijnen zijn voor een verdere verdeling over verschillende functies en niveaus.

1.3 Vraagstelling en deelvragen

Feedback is dus een belangrijke beïnvloedende factor voor het leren van studenten en hun leerprestaties (Hattie & Timperley, 2007; Kluger & DeNisi, 1996), want effectieve feedback vermindert het verschil tussen het huidige begrip of uitvoering van een taak en het uiteindelijke doel dat een student wil of moet bereiken (Hattie & Timperley, 2007; Sadler, 1989). Om effectief te kunnen zijn moet feedback zich volgens Hattie en Timperley (2007) richten op de functies feedup, *feedback*, en feedforward, en op het niveau van de zelfregulatie en het proces en minder op het niveau van de taak of de persoon. Docenten van de hogeschool die hbo-bachelorstudenten begeleiden bij hun afstuderen willen gebruik maken van het model om studenten te leren een lerende houding te hebben en zijn zoekende in de manier waarop ze dat het beste kunnen doen. Om hen bij deze vraag te helpen, wordt onderhavig onderzoek uitgevoerd. Daarbij wordt eerst nagegaan wat voor soort feedback de docenten geven om vervolgens op basis van deze analyse aanbevelingen te doen ten aanzien van het geven van effectieve feedback volgens het model van Hattie en Timperley.

De volgende onderzoeksvraag staat centraal:

In hoeverre zien we de typen feedback uit het model van Hattie en Timperley (2007) terug in feedback die docenten geven op bachelortheses van hbo-studenten, en welke aanbevelingen kunnen worden gedaan om het gebruik van effectieve vormen van feedback door docenten te verbeteren?

De volgende deelvragen zijn geformuleerd:

1. Welke functies (feedup, *feedback*, feedforward) en niveaus van feedback (taak, proces, zelfregulatie, persoon) gebruiken docenten in bachelortheses van hbo-studenten, en in welke mate?
2. Welke aanbevelingen formuleren experts (ten aanzien van de optimale feedbackmix) op basis van de bevindingen over de huidige praktijk om het gebruik van effectieve feedback door docenten te verbeteren?

2. Methode

2.1. Context

In deze studie is het theoretische feedbackmodel van Hattie en Timperley (2007) toegepast op authentieke feedback van docenten van twee internationale, vierjarige, voltijds hbo-bacheloropleidingen, de Academy of Hotel Management en de Academy of International Facility Management in het zuiden van Nederland. De voertaal op de academies is Engels. De hogeschool wilde graag weten hoe feedback het leerproces in de afstudeerfase kan ondersteunen wanneer de studenten hun bachelorthesis schrijven. Het doen van onderzoek is een relatief nieuw onderdeel in het curriculum van het hbo in Nederland, en voor veel docenten is het begeleiden van onderzoek een nieuwe taak (Kools & Mathijssen, 2014). Docenten van de hogeschool beoordelen onderzoeksvaardigheid onder andere door het geven van tussentijdse feedback. Het feedbackmodel van Hattie en Timperley kan worden gebruikt om van te leren, maar er kan worden getwijfeld over de vraag of docenten het model adequaat toepassen. Die twijfel wordt versterkt door het ontbreken van concrete richtlijnen in de literatuur voor wat betreft de balans tussen verschillende typen feedback. Het is daarom fijn als er concrete aanbevelingen worden gegeven over het gebruik van het model.

2.2. Ontwerp

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen is gekozen voor een explanatory sequential mixed method design, ook wel een 'twee-fasen model' genoemd (Creswell, 2014, p. 571-573). Bij deze onderzoeksmethode wordt zowel kwantitatieve als kwalitatieve data verzameld in twee achtereenvolgende fasen, waarbij de ene vorm de andere opvolgt en informeert. In dit onderzoek

dienden de onderzoeksresultaten van het kwantitatieve onderzoek als input voor het kwalitatieve deel om de hoofdvraag te beantwoorden.

In de eerste fase is kwantitatief onderzoek gedaan door feedbackopmerkingen te categoriseren en vervolgens te kwantificeren aan de hand van een scoringsformat (deelvraag 1). Op deze manier kon worden achterhaald welke typen feedback docenten gebruiken, en in welke mate zij dat doen.

In de tweede fase is kwalitatief onderzoek gedaan door middel van een focusgroepinterview met experts (deelvraag 2). De resultaten van het kwantitatieve onderzoek zijn voorgelegd aan experts met de vraag hierop te reflecteren en waar nodig aanbevelingen te doen ter verbetering. Er is gekozen voor een focusgroepinterview, omdat er bij focusgroepen wordt gediscussieerd, deelnemers aan elkaar vragen stellen en hun standpunten moeten beargumenteren (Creswell, 2014; Van Assema, Mesters, & Kok, 1992). Deze interactie zorgt ervoor dat het denkproces wordt gestimuleerd, deelnemers worden gemotiveerd om hun ideeën te exploreren en er een soort kwaliteitscontrole plaatsvindt (Van Assema et al., 1992). Dit leidt tot diepere inzichten dan individuele interviews.

2.3. Steekproef en participanten

In dit onderzoek zijn feedbackopmerkingen gebruikt om te analyseren. De participanten in dit onderzoek waren docenten (deelvraag 1) en experts (deelvraag 2).

2.3.1. Feedbackopmerkingen. In dit onderzoek is de hele, geanonimiseerde dataset van een andere onderzoeker gebruikt (44 beoordelingsformulieren met feedbackopmerkingen van 22 docenten). Om iets te kunnen zeggen over de representativiteit van de random geselecteerde feedbackopmerkingen voor alle feedbackopmerkingen van de 22 docenten die deelnamen aan het onderzoek, is een a priori poweranalyse uitgevoerd met het programma G*Power 3.1.9.2. Hieruit bleek dat voor het onderzoek 159 feedbackopmerkingen nodig zijn (Heinrich-Heine Universität Düsseldorf, 2019). De toets die voor de poweranalyse is gekozen is de χ^2 test (Creswell, 2014, p. 203 en p. 211; Field, 2013, p. 721-723) met feedbackopmerkingen als onderzoekseenheid en .95 als gewenste power. In dit onderzoek zijn 349 feedbackopmerkingen afkomstig uit 44 beoordelingsformulieren gescoord. Dit is ruimschoots voldoende power om de analyse uit te kunnen voeren (hoe groter de steekproef, hoe representatiever) (Garssen & Hornsveld, 1992).

2.3.2. Docenten. In totaal hebben 22 docenten feedback gegeven op de 44 beoordelingsformulieren (12 mannen en 10 vrouwen; 59% van de totale docentenstaf betrokken bij de bachelortheses). De docenten (i.e., feedbackgevers) waren tussen de 27 en 63 jaar (van twee docenten was de leeftijd onbekend) en hadden tussen de 3 en 18 jaren onderwijsservaring (van 11 docenten was het aantal jaren onderwijsservaring onbekend).

2.3.3. Experts. Vijf experts op het gebied van feedback namen deel aan het focusgroup interview (Bloor, Frankland, Thomas, & Robson, 2001; Creswell, 2014; Van Assema et al., 1992). Zij waren allemaal (meer of minder recent) werkzaam op een Belgische of Nederlandse hogeschool of universiteit. Twee experts zijn daarnaast auteur van twee studies uit het theoretisch kader (Arts et al., 2016; Dirkx et al., 2019), en één expert werkt bij de hogeschool waar dit onderzoek plaatsvond. De experts zijn via het netwerk van de begeleider van deze masterthesis, via de hogeschool en via het eigen netwerk benaderd.

2.4. Materialen

De materialen die voor het analyseren van feedbackopmerkingen zijn gebruikt zijn 44 geanonimiseerde beoordelingsformulieren met docentfeedback en een format voor het scoren van de feedback. Voor het focusgroepinterview is gebruik gemaakt van een interviewprotocol.

2.4.1. Beoordelingsformulieren. Op het beoordelingsformulier staat bovenaan een instructie voor docenten: *'Provide comments for each element of the bachelor thesis in this form'* en staat per beoordelingscriterium beschreven waar de student aan moet voldoen. De beoordelingscriteria staan op het beoordelingsformulier bij *'Aspects to assess'*. De deeltaken die worden beoordeeld zijn: introductie, literatuurreview, doelstellingen en/of onderzoeksvragen, onderzoek en/of ontwerpmethoden, en rapport & stijl. Omdat het gaat om een tussentijdse beoordeling maken de deeltaken 'resultaten' en 'conclusies' en 'discussies' nog geen onderdeel uit van de te beoordelen aspecten. Iedere deeltaak is onderverdeeld in twee of meer beoordelingscriteria. Docenten hebben in academiejaar 2017-2018 en 2018-2019 tussentijdse feedback op de bachelortheses van studenten gegeven door feedbackopmerkingen te typen op het beoordelingsformulier. De docentfeedback staat op het beoordelingsformulier bij *'Comments'*. Er is één overkoepelend commentaarveld per deeltaak. De feedbackcommentaren worden in dit onderzoek gebruikt om te analyseren welke type feedback docenten geven. Een voorbeeld van een deel van een beoordelingsformulier met docentfeedback is opgenomen in Figuur 1 en in Bijlage A is het hele beoordelingsformulier opgenomen.

Academy of Hotel and Facility Management							
Feedback on the Intermediate Bachelor Thesis (2017-2018)							
Advisory Report							
Instructie voor docenten	Instructions: Provide comments for each element of the bachelor thesis in this form.						
Deeltaak	2. Reviewing the literature						
Beoordelingscriterium	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Aspect to assess</th> <th>Points of attention</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>2a. Form and content of the literature review</td> <td>Does the literature review contain a reasonable amount of sources, and are they topical, recent, and relevant to the aim(s)? Are coherent themes identified, and is there some story development in the literature review? Are findings from the literature connected to each other and synthesized into new insights? Merit may be awarded if this aspect exceeds adequacy. For example, when a critical attitude towards the literature is demonstrated, and well substantiated, or when complex topics and concepts are excellently handled, with possible extra creative insight.</td> </tr> <tr> <td>2b. Conceptual framework</td> <td>Does the conceptual framework outline, or visualize, relevant and important topics and concepts? Does it make clear how these relate to the aim(s) of the thesis? Does it show gaps in the research? Merit may be awarded if this aspect exceeds adequacy. For example, when there are excellent explicit links between the conceptual framework and the reviewed literature, or if it convincingly places the thesis in the knowledge gap(s) identified.</td> </tr> </tbody> </table>	Aspect to assess	Points of attention	2a. Form and content of the literature review	Does the literature review contain a reasonable amount of sources, and are they topical, recent, and relevant to the aim(s)? Are coherent themes identified, and is there some story development in the literature review? Are findings from the literature connected to each other and synthesized into new insights? Merit may be awarded if this aspect exceeds adequacy. For example, when a critical attitude towards the literature is demonstrated, and well substantiated, or when complex topics and concepts are excellently handled, with possible extra creative insight.	2b. Conceptual framework	Does the conceptual framework outline, or visualize, relevant and important topics and concepts? Does it make clear how these relate to the aim(s) of the thesis? Does it show gaps in the research? Merit may be awarded if this aspect exceeds adequacy. For example, when there are excellent explicit links between the conceptual framework and the reviewed literature, or if it convincingly places the thesis in the knowledge gap(s) identified.
Aspect to assess	Points of attention						
2a. Form and content of the literature review	Does the literature review contain a reasonable amount of sources, and are they topical, recent, and relevant to the aim(s)? Are coherent themes identified, and is there some story development in the literature review? Are findings from the literature connected to each other and synthesized into new insights? Merit may be awarded if this aspect exceeds adequacy. For example, when a critical attitude towards the literature is demonstrated, and well substantiated, or when complex topics and concepts are excellently handled, with possible extra creative insight.						
2b. Conceptual framework	Does the conceptual framework outline, or visualize, relevant and important topics and concepts? Does it make clear how these relate to the aim(s) of the thesis? Does it show gaps in the research? Merit may be awarded if this aspect exceeds adequacy. For example, when there are excellent explicit links between the conceptual framework and the reviewed literature, or if it convincingly places the thesis in the knowledge gap(s) identified.						
Beoordelingscriterium	Comments (provide comments related to the aspects above):						
Feedbackopmerkingen van de docent	Extensive literature review. Sufficient literature, mostly recent, academic level. correlated with each other. CF clearly related to the aim and topics. Add your CF to chapter 2, don't make a new chapter. Merit level.						

Figuur 1. Stukje van een beoordelingsformulier met docentfeedback.

2.4.2. Scoringsformat. Om de feedback te analyseren, is een scoringsformat ontworpen aan de hand van het theoretische feedbackmodel van Hattie en Timperley (2007) en het beoordelingsformulier van de hogeschool. Het scoringsformat is opgenomen in Figuur 2. Het scoringsformat is in vier rondes getest en besproken tussen twee beoordelaars om te komen tot een gedeeld begrip. Op basis van het conceptuele scoringsformat scoorden de twee beoordelaars eerst in twee rondes ieder afzonderlijk twee dezelfde beoordelingsformulieren met feedbackopmerkingen ($n = 19$) en bespraken de resultaten. Vervolgens zijn vier andere beoordelingsformulieren met feedbackopmerkingen ($n = 40$), circa 10%, door beide onderzoekers gescoord en is de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid bepaald door de Cohen's Kappa te berekenen met IBM SPSS Statistics 26[®] (Creswell, 2014, p. 178-179). De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van de functies van feedback was $\kappa = .51$ ($p < .001$) en van niveaus van feedback $\kappa = .29$ ($p < .001$). Dit is respectievelijk een voldoende en matige overeenkomst (Landis & Koch, 1977). Het scoringsformat is daarop verder besproken om tot een beter gedeeld begrip te komen. Hierna is opnieuw de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid berekend om de overeenkomst te bepalen tussen de beoordelaars. Deze keer was de uitkomst van de functies van feedback $\kappa = .73$ ($p < .001$) en van de niveaus van feedback $\kappa = .74$ ($p < .001$). Dit betekent dat de overeenkomst groot is (Landis & Koch, 1977). Ten slotte zijn de andere 38 beoordelingsformulieren geanalyseerd door één onderzoeker.

	Scoren Scoor hieronder de feedback op functie (feedup, <i>feedback</i> en/of feedforward) en niveau (taak, proces, zelfregulatie en/of persoon). Meerdere scores zijn mogelijk (bijvoorbeeld <i>feedback</i> , feedup, taak, proces).						
	Feedup	Feedback	Feedforward	Taak	Proces	Zelfregulatie	Persoon
Functies en niveaus van feedback → Deeltaak → Beoordelingscriterium →	2. Reviewing the literature 2a. Form and content of the literature review						
Beoordelingscriterium →	2b. Conceptual framework						
Toelichting op scoringsformat							
Feedup =				Wat gaat de student leren? Wat zijn de doelen? Wat zijn de beoordelingscriteria? Er moet expliciet naar de leerdoelen/beoordelingscriteria worden verwezen.			
Feedback =				Hoe heeft de student het tot nu toe aangepakt? Impliciet. Bij <i>feedback</i> geeft de docent aan wat onduidelijk of niet goed is, maar geeft niet aan wat student moet doen om te verbeteren.			

Feedforward =	<p>Wat is de volgende stap? Wat zou de student kunnen doen om de gestelde doelen te behalen?</p> <p>Expliciet. De feedback wordt uitgebreid met oplossingen en suggesties ter verbetering.</p>
Taak =	<p><u>Inhoud:</u> Is de leertaak goed begrepen en/of uitgevoerd? Is het werk correct of onjuist, relevant of irrelevant, volledig of onvolledig, et cetera.</p>
Proces =	<p><u>Strategie, aanpak:</u> Welke stappen moet de student zetten om de taak uit te voeren?</p> <p>Dit type feedback kan opmerkingen bevatten met betrekking tot de aanpak of strategie die door de student wordt gebruikt, bijvoorbeeld de schrijfstrategie.</p>
Zelfregulatie =	<p><u>Keuzes, redeneringen:</u> Deze feedback is gericht op de metacognitieve vaardigheden en is bedoeld om de student zichzelf te laten evalueren. Hoe heeft de student het eigen leren vormgegeven? Welke keuzes zijn gemaakt?</p>
Persoon =	<p><u>Persoon:</u> Bestaat uit opmerkingen over de student.</p> <p>Het is belangrijk onderscheid te maken tussen complimenten die vergezeld gaan met informatie over het proces of prestatie, en complimenten als een beloning of bekrachtiger (reinforcer).</p>

Figuur 2. Scoringsformat voor feedbackopmerkingen met toelichting.

2.4.3. Interviewprotocol. Tijdens het focusgroepinterview is een interviewprotocol gebruikt (zie Bijlage B) (Creswell, 2014). Op het interviewprotocol staan algemene gegevens (zoals datum en tijd) en de opzet van het focusgroepinterview. Tijdens het focusgroepinterview is een korte presentatie

gegeven over het onderzoek, zijn de onderzoeksresultaten gepresenteerd, en zijn via een semigestructureerd focusgroepinterview de volgende open vragen voorgelegd aan de experts: (a) Wat valt u op aan de gegeven docentfeedback? Zijn de resultaten herkenbaar?, (b) Welke aanbevelingen doet u voor een 'optimale mix' van functies (feedup, *feedback*, feedforward) en niveaus (taak, proces, zelfregulatie, persoon). Hoe is deze mix te bereiken?, (c) Wat is uw advies voor de concrete cases waar we nu naar kijken?, en (d) Zijn er nog zaken die niet aan bod zijn gekomen in dit interview, maar die er volgens u wel bij horen? De onderzoeker vroeg gedurende het focusgroepinterview door om concretere of gedetailleerdere antwoorden te krijgen of om een antwoord te laten verduidelijken. De adviezen van de experts vormden de aanzet voor het formuleren van richtlijnen over een goede verdeling van feedbacktypen op basis van de bevindingen van de huidige praktijk.

2.5. Procedure

Ethische toetsing en goedkeuring van de onderzoekslijn waar dit onderzoek onder valt (The effects of different modes and types of feedback on learning, U2018/09426/SVW) heeft plaatsgevonden op 11 december 2018 en is uitgevoerd door de commissie Ethische Toetsing Onderzoek (cETO) van de Open Universiteit. Op 23 maart 2020 heeft de cETO het amendement op het cETO besluit U2018/09426/SVW ethisch getoetst en goedgekeurd.

Voorafgaand aan het onderzoek is schriftelijk toestemming gevraagd en gekregen van de programmamanager van de hogeschool om de geanonimiseerde beoordelingsformulieren met feedback te gebruiken voor onderzoek. Na een codeertraining is circa 10% van de feedbackdata door 2 onderzoekers geanalyseerd om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te bepalen. Na 2 rondes was de overeenkomst goed en heeft 1 onderzoeker de rest van de feedbackopmerkingen geanalyseerd.

Na analyse van de feedback vond in BlueJeans® een online focusgroepinterview plaats van 1 uur. Hiervoor zijn via het persoonlijk netwerk van de begeleider van deze masterthesis, via de hogeschool waar dit onderzoek plaatsvond en via het eigen netwerk zes experts via e-mail benaderd om mee te doen aan het onderzoek. In de bijlage bij de e-mail zat een informatiebrief, zodat de experts waren voorgelicht over waar het onderzoek over ging en wat er van deelnemers werd verwacht. Zo konden de experts een goede afweging maken over wel of niet deelnemen aan het onderzoek. Een week na deze mailing kregen de zes experts, die allemaal hadden toegezegd deel te nemen aan de focusgroep, een uitnodiging met specifieke dagen en tijden waaruit men kon kiezen. Bij deze uitnodiging zat ook een toestemmingsverklaring, met het verzoek het toestemmingsformulier in te vullen, te voorzien van een handtekening en te mailen naar feedbackonderzoek@ou.nl. Een paar dagen later ontvingen de experts bericht met een bevestiging en informatie over de dag en tijdstip van het interview alsook een link naar BlueJeans® om online deel te kunnen nemen aan het

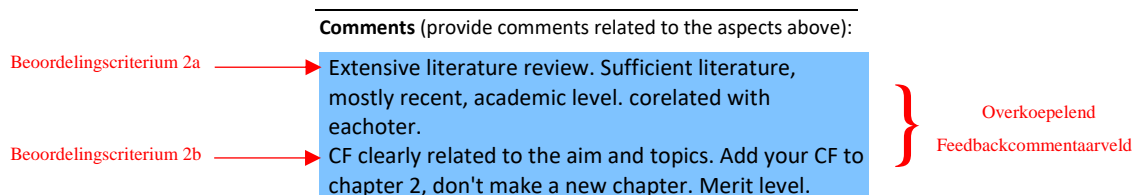
focusgroepinterview. Eén van de experts kon niet op genoemd tijdstip, het interview vond daarom plaats met vijf experts.

Bij aanvang van het focusgroepinterview werden de experts door de onderzoeker online ontvangen, welkom geheten en bedankt voor hun deelname. Vervolgens volgde een korte uitleg over hoe BlueJeans® werkt, over de verzamelende persoonsgegevens (de audio-opname) en werd een voorstelrondje gehouden. Daarna startte de audio-opname en werd een korte online presentatie gegeven over het onderzoek en werden de resultaten gepresenteerd van de feedbackanalyse via een presentatie in PowerPoint®. Hierna werd via een semigestructureerd interview aan de experts gevraagd aanbevelingen te doen in aanvulling op het feedbackmodel van Hattie en Timperley (2007) op basis van de bevindingen over de huidige praktijk. De onderzoeker was de gespreksleider en werd bijgestaan door een notulist. Na afloop heeft de onderzoeker de opname getranscribeerd in Word®.

2.6. Data-analyse

In dit onderzoek zijn twee verschillende data-analyses gedaan: (a) een feedback data-analyse, en (b) een focusgroep data-analyse. Deze worden hieronder beschreven.

2.6.1. Feedback data. De feedback op de beoordelingsformulieren is door de onderzoeker gescoord met behulp van het scoringsformat in Microsoft Excel 2010®. De data die in het voortraject (testen interbeoordelaarsbetrouwbaarheid) zijn verzameld zijn meegenomen in de uiteindelijke analyses. Een feedbackopmerking hoort bij een beoordelingscriterium en bestaat vaak uit meerdere zinnen. Omdat docenten hun feedbackopmerking alleen in een overkoepelend commentaarveld konden schrijven (zie Figuur 3), heeft de onderzoeker de feedbackopmerkingen - indien dat van toepassing was - gesplitst en op het scoringsformat geplaatst bij de beoordelingscriteria (zie Figuur 4). Vervolgens kreeg deze feedback één of meerdere codes op functie en niveau (bijvoorbeeld *feedback*, *feedforward*, *taak*, *proces*) (zie Figuur 4). Als er meerdere alineas feedback stonden bij een beoordelingscriterium dan gold dit als één feedbackopmerking. Bij 267 beoordelingscriteria is geen feedback gegeven. Met Microsoft Excel 2010® zijn de frequenties berekend voor de combinaties van de functies en de combinaties van de niveaus van feedback, zodat deelvraag 1 kon worden beantwoord.



Figuur 3. Docenten schrijven hun feedback op het beoordelingsformulier in een overkoepelend feedbackcommentaarveld.

	Scoren Scoor hieronder de feedback op functie (feedup, <i>feedback</i> en/of feedforward) en niveau (taak, proces, zelfregulatie en/of persoon). Meerdere scores zijn mogelijk (bijvoorbeeld <i>feedback</i> , feedup, taak, proces).						
	Feedup	Feedback	Feedforward	Taak	Proces	Zelfregulatie	Persoon
2. Reviewing the literature							
2a. Form and content of the literature review							
Omdat docenten hun feedbackopmerking alleen in een overkoepelend commentaarveld konden schrijven, heeft de onderzoeker de feedbackopmerkingen gesplitst en op het scoringsformat geplaatst bij het juiste beoordelingscriterium	Extensive literature review. Sufficient literature, mostly recent, academic level. correlated with each other.	FB		T			
2b. Conceptual framework							
De feedbackopmerkingen hebben één of meerdere codes gekregen op functie en niveau	CF clearly related to the aim and topics. Add your CF to chapter 2, don't make a new chapter. Merit level.	FB	FF	T	P		

Figuur 4. Voorbeeld van een ingevuld scoringsformat.

2.6.2. Focusgroep data. Om deelvraag 2 te beantwoorden zijn notulen gemaakt (voor als er iets mis zou gaan met de opname) en is na afloop van het focusgroepinterview de audio-opname getranscribeerd (Creswell, 2014; Van Assema et al., 1992). Verwerking van de audiodata vond plaats

conform de Algemene Verordening Gegevensbescherming (AVG) (Autoriteit Persoonsgegevens, 2020). Het transcript is gebruikt om per thema de belangrijkste inzichten samen te vatten en te parafraseren, aangevuld met citaten van de experts.

3. Resultaten

3.1. Gescoorde feedbackopmerkingen

In totaal zijn 349 feedbackopmerkingen van 44 beoordelingsformulieren gescoord ($M = 8$; min. = 4, max. = 13). De resultaten worden hieronder uitvoerig besproken.

3.1.1. Functies van feedback. In Tabel 1 zijn de frequenties te zien van de functies van feedback (feedup, *feedback*, feedforward). In totaal zijn zeven combinaties van functies mogelijk. Door de docenten zijn vier combinaties gebruikt. De belangrijkste aspecten worden hieronder besproken.

Tabel 1

Frequentie van (gecombineerde) feedbackfuncties (n = 349)

Functies	<i>n</i>	%
Feedup	-	-
<i>Feedback</i>	200	57,3
Feedforward	20	5,7
Feedup & <i>feedback</i>	1	0,3
Feedup & feedforward	-	-
<i>Feedback</i> & feedforward	128	36,7
Feedup & <i>feedback</i> & feedforward	-	-

De resultaten laten zien dat de meeste feedbackopmerkingen (57,3%) de studenten informeerden over hoe ze het aan het doen waren en dus gericht waren op *feedback* (e.g. “*Clear objectives and research questions. Very good and to-the-point sub-questions*”). Ook is *feedback* nogal eens gegeven samen met opmerkingen over wat de student zou kunnen doen om de gestelde doelen te behalen. Deze combinatie van *feedback* en feedforward is in 36,7% van de gevallen gegeven (e.g. “*Description and justification are clear. It makes sense to gather the data this way. Make sure in your results or findings section to mention to what extent your respondents agree or disagree with each other and to what extent you feel your results are representing the opinion of all millennials you interviewed.*”). Opmerkingen die expliciet aangaven wat de volgende stap zou kunnen zijn, (uitsluitend) feedforward, is in 5,7% gegeven (e.g. “*Please make sure to proof-read the thesis to avoid*

minor grammatical errors.”). In slechts 0,3% van de gevallen is feedup gegeven in combinatie met feedback (e.g. *“You already start to describe goals and aims of the company. For the reader it is not clear if this is an existing company, a start up that has started or yet has to be started. See also under point 1 of this form.”*). De combinaties feedup, feedup-feedback-feedforward en feedup-feedforward zijn niet gegeven (0%).

3.1.2. Niveaus van feedback. In Tabel 2 zijn de frequenties te zien van de niveaus van feedback (taak, proces, zelfregulatie en persoon). In totaal zijn 15 combinaties mogelijk. De docenten hebben 10 combinaties van niveaus gebruikt. De belangrijkste aspecten worden hieronder besproken.

Tabel 2

Frequentie van (gecombineerde) feedbackniveaus (n = 349)

Niveaus	n	%
Taak	230	65,9
Proces	12	3,4
Zelfregulatie	3	0,9
Persoon	-	-
Taak & proces	72	20,6
Taak & zelfregulatie	9	2,6
Taak & Persoon	3	0,9
Proces & zelfregulatie	1	0,3
Proces & persoon	2	0,6
Zelfregulatie & persoon	-	-
Taak & proces & zelfregulatie	15	4,3
Taak & proces & persoon	2	0,6
Taak & zelfregulatie & persoon	-	-
Proces & zelfregulatie & persoon	-	-
Taak & proces & zelfregulatie & persoon	-	-

Verreweg de meeste feedback ging uitsluitend over de inhoud en was dus op het niveau van taak (65,9%; e.g. *“Extensive literature review. Sufficient literature, mostly recent, academic level. Correlated with each other.”*). Ook maakten docenten nogal eens opmerkingen die gingen over de inhoud in combinatie met de aanpak of strategie die de student had gebruikt. Deze combinatie taak-proces kwam in 20,6% van de gevallen voor (e.g. *“Conceptual framework clearly related to the aim and topics. Add your CF to chapter 2, don't make a new chapter.”*). Een enkele keer werd deze

combinatie uitgebreid met opmerkingen over de gemaakte keuzes of redeneringen. Deze combinatie taak-proces-zelfregulatie kwam 4,3% voor (e.g. *“This chapter is a bit short. Can you extend this a bit more? I miss some information about sample size: how many people would you like to interview? Can you write something about reliability? Why haven't you chosen for the mixed method, eg a combination of surveys and interviews? How would you like to recruit your interviewees?”*). Feedback op het niveau van proces kwam in 3,4 % voor (e.g. *“Writing style could do with some improvement. Sometimes rather simple sentences instead of business-style English , specifically in the context analysis.”*). De combinatie van taak-zelfregulatie kwam in 2,6% voor (e.g. *“Try to always be clear in your methods , e.g. The most important attributes and its corresponding levels (attributes of what? corresponding levels of what?). I think you've chosen a very interesting research approach!”*). Feedback enkel gericht op het niveau van zelfregulatie kwam in 0,9% voor (e.g. *“Is the literature supportive of your design methodology chosen? Is the literature relevant to what you are to deliver? How is this going to help you designing a tour?”*). De combinatie proces-zelfregulatie kwam in slechts 0,3% voor (e.g. *“You already start to describe goals and aims of the company . For the reader it is not clear if this is an existing company, a start up that has started or yet has to be started. See also under point 1 of this form. What do you want to focus on when researching the business opportunity for this product. Online, vegan, vegetarian only the persona that you describe and also why is that your focus?”*). De combinaties taak-persoon, taak-proces-persoon en proces-persoon kwamen in kleine percentages voor. De combinaties taak-proces-zelfregulatie-persoon, taak-zelfregulatie-persoon, proces-zelfregulatie-persoon, zelfregulatie-persoon en persoon kwamen 0% voor.

3.2. Aanbevelingen door experts

Tijdens het focusgroepinterview hebben vijf experts aanbevelingen gedaan op basis van de bevindingen van de huidige praktijk over de optimale mix van functies en niveaus van feedback, en hoe deze mix te bereiken is. De belangrijkste bevinding is dat volgens de experts de huidige situatie verbeterd kan worden door feedup, *feedback* en feedforward altijd in combinatie te geven, maar dat het niveau (taak, proces, zelfregulatie en persoon) afhankelijk is van de leerdoelen van de opdracht en dat het beoordelingsformulier moet passen bij deze leerdoelen. De aanbevelingen over hoe de optimale mix te bereiken hadden daarmee vooral betrekking op het beoordelingsformulier. De belangrijkste resultaten worden hieronder uitvoerig besproken. Alle citaten komen uit het transcript. De namen van de experts zijn gefingeerd.

3.2.1. Aanbevelingen rondom de optimale mix van functies van feedback. Alle experts geven aan dat feedforward in combinatie gegeven moet worden met feedup en *feedback*, maar dat feedforward wel de belangrijkste functie is. Jeroen zegt hierover: *“Omdat je met je feedback wil*

bereiken dat de student actie gaat ondernemen en daarvoor is het belangrijk dat die de feedback begrijpt, maar ook weet wat de volgende stappen zijn". De combinatie van de drie functies is belangrijk, want feedforward kan te vrijblijvend lijken voor de student. Het is daarom volgens de experts belangrijk feedforward te koppelen aan feedup (leerdoel/beoordelingscriterium) en aan *feedback* (dit is al goed, dit hoeft je niet meer aan te passen). Op deze manier wordt de vrijblijvendheid eruit gehaald (de feedforward krijgt dan richting). De vrijblijvendheid kan er wel in blijven als je studenten wilt activeren om nog verder door te groeien. Angela: *"Het moet in ieder geval duidelijk zijn van zo moet het in ieder geval. Kijk nog eens even daar en daar naar, maar om nog creatiever ofzo kan je nog wel wat extra suggesties ook wel geven"*. Daarnaast kan *feedback* worden geïnterpreteerd als feedforward als de interpretatie erin wordt meegenomen. Angela: *'De APA is niet op orde', had ik ook kunnen formuleren 'Controleer nog even de APA-richtlijnen in je hele document'*. *Als je het dan gaat analyseren aan de hand van het model van Hattie en Timperley, dan valt de ene formulering in de ene categorie (feedback, red.) en de andere formulering in de andere (feedforward, red.). Het effect voor de student is het zelfde*". Geconcludeerd wordt dat feedup, *feedback* en feedforward in combinatie moet worden gegeven, maar dat feedforward wel de belangrijkste functie is.

3.2.2. Aanbevelingen rondom de optimale mix van niveaus van feedback. De experts zijn het erover eens dat hoewel overheersing van taakgerichte *feedback* op zich te verwachten en ook niet verkeerd is (het is de taak die wordt beoordeeld), de aandacht voor proces en zelfregulatie in de huidige feedbackpraktijk te beperkt is. Angela: *"Dat het meeste feedback nog altijd gericht is op die taak, is ook omdat we vragen dat ze die taak moeten opleveren, en die taak gaan we beoordelen. Maar die feedback op proces en zelfregulatie, die zijn meer gericht op het leren, zodat de student ook daadwerkelijk een goed product kan afleveren. Dus ik denk wel dat proces en zelfregulatie moeten er wel inzitten, maar die verhouding kan ik me wel voorstellen dat het nog altijd blijft met het meeste op de taak"*.

Alle experts vinden zelfregulatie het belangrijkste voor het leerproces, maar *feedback* op de zelfregulatie wordt niet vaak gegeven door docenten. Een advies van de experts is om hier expliciete criteria voor te maken. Maria zegt hierover: *"Criteria die gericht zijn op zelfregulatie en op de executieve functies die een student nodig heeft om een taak uit te voeren. En als je die expliciet gaat maken voor docenten dan worden die ook veel duidelijker."* Patrick weet uit ervaring *"dat het onderscheid maken tussen denken (proces en zelfregulatie, red.) en doen (taak, red.), dat dat ook kan helpen. Want de neiging is vaak om te richten doe het zo of doe het zo, maar regulatie [zelfregulatie, red.] heeft ook te maken met overdenken. Dus daar letterlijk naar vragen is inderdaad wel heel belangrijk"*.

De hogeschool wil met de bachelorthesis graag de zelfregulatie stimuleren bij studenten. Volgens de experts is feedback op zelfregulatie belangrijk en kan dat op twee niveaus worden gegeven: (a) zelfregulatie als middel om een taak goed te kunnen doen, en (b) zelfregulatie als doel. Daar zit wel een belangrijk verschil in waar docenten zich goed bewust van moeten zijn, zo vinden de experts. Geconcludeerd wordt dat er geen optimale mix bestaat voor de niveaus van feedback, maar dat dit afhankelijk is van het doel dat je hebt en dat het beoordelingsformulier belangrijk is om de juiste focus aan te brengen.

3.2.3. Aanbevelingen rond beoordelingsformulier en verdere feedbackpraktijk. De experts doen dan ook aanbevelingen over het beoordelingsformulier, want een beoordelingsformulier maakt veel uit in de manier waarop er feedback wordt gegeven. Zo maakt de keuze voor bepaalde woorden uit. Patrick zegt hierover: *“Het woordje ‘comments’ zegt natuurlijk al veel. Dat zegt opmerkingen. Dat stuurt op geen enkele manier. Vaak zijn opmerkingen gericht op wat je net hebt gedaan en niet naar de toekomst toe.”* Ook de manier waarop de beoordelingscriteria zijn geformuleerd maakt uit: Angela: *“Eigenlijk is het nog meer een checklist: is het wel of niet aanwezig. Dus ik vond die suggestie, de punten waar je op moet letten (points of attention, red.), die vind ik wel heel open. Dus daar zou wat mij betreft een verbeter slag kunnen zitten.*

Het beoordelingsformulier stuurt ook de wijze waarop feedback wordt gegeven, want feedup zit eigenlijk al in het formulier verstopt. Maria zegt hierover: *“De criteria zitten hier al in het feedbackformulier en eigenlijk zijn die criteria ook een vorm van feedup. [...] Ik denk dat op het moment dat je zegt van dit is het criterium en dit is mijn feedback erop, dat je niet dat criterium gaat herhalen terwijl als je een open feedback schrijft dat je dat misschien wel doet.”* De feedup zit weliswaar in het beoordelingsformulier, maar de feedback sluit hier niet altijd (goed) op aan. De experts zijn het erover eens dat feedback goed moet worden gekoppeld aan feedup, door bijvoorbeeld met een gele marker de beoordelingscriteria aan te strepen waar een student nog niet aan voldoet en hier aanvullend een feedbackopmerking bij te plaatsen.

Het beoordelingsformulier is ook erg gericht op de taak, ook daarin stuurt het beoordelingsformulier de wijze waar op feedback wordt gegeven. Hedi: *“want in dit geval, als het gaat om een bachelorthesis en je kijkt naar de beoordelingscriteria, dan gaat het [...] om de kwaliteit van de uitvoering van de taak. Dat is uiteindelijk wel waarop wordt beoordeeld. Ik denk dat dat soms ook lastig is, je graag wilt dat studenten meer zelf actief gaan leren en ook in het leren van het leren. Maar tegelijkertijd staat daar tegenover dat ze afgerekend, beoordeeld worden, op de kwaliteit van de taak”.* Alle experts vinden dat de beoordelingscriteria op het beoordelingsformulier te taakgericht zijn waardoor er ook veel feedback op de taak wordt gegeven, terwijl ook het proces en de zelfregulatie gestimuleerd zou moeten worden. De beoordelingscriteria sluiten dus niet goed aan met wat de

opleiding wil bereiken. De experts geven aan dat zelfregulatie wel iets is wat studenten moeten leren. De expert die op de hogeschool werkt waar dit onderzoek plaatsvindt geeft aan dat het verwachtingspatroon van studenten ook niet altijd matcht met hoe het docententeam graag feedback willen vormgeven. Vooral studenten uit leerjaar 1 hebben behoefte om te horen of ze het goed doen of niet, terwijl docenten in het hoger onderwijs het juist belangrijk vinden dat studenten geactiveerd worden. De experts zijn het erover eens dat er vanaf leerjaar 1 gestart moet worden met het activeren van studenten en niet pas tijdens de afstudeerfase. Martijn zegt hierover: *“Je wil eigenlijk dat vasthouden aan goed of fout wil je eruit hebben, dus als je dat gaat faciliteren in het begin ja dan ga je dat ook weer aanmoedigen. Dus ik denk altijd maar studenten moeten door de zure appel heen en ze moeten leren van hoe wij feedback geven. Dus dan zou ik gewoon vanaf leerjaar 1 richten op feedforward”*.

De experts vinden dan ook dat het beoordelingsformulier beter anders ingericht kan worden, zodat docenten meer feedback op het proces en de zelfregulatie gaan geven. Daarnaast moeten er gelegenheden worden gecreëerd waarbij de student de gekregen feedback actief moet gaan gebruiken en hier zelf een leidende rol in moet hebben. De opleiding kan dit faciliteren door het beoordelingsformulier uit te breiden door een feedbackportfolio te ontwerpen en die toe te voegen. Maria: *“Wij willen het een groeiportfolio noemen, wat de leerling zelf moet bijhouden en waar ze zelf ook aangeven van welke feedback heb je gekregen, wat ga je hiermee doen, en dan ook nog de vraag denk je dat je dat kan, of denk je dat je daar hulp bij nodig hebt. En dan achteraf: En wat heb je daar nu mee gedaan?”* De experts vinden het vervolgens ook belangrijk dat studenten (leren) nadenken wat dit betekent voor een volgende taak, en tijdens een nieuwe taak ook werken met de feedback die ze eerder hebben ontvangen. Het feedbackportfolio kan dus een instrument zijn wat langere tijd wordt gebruikt. Geconcludeerd wordt dat de beoordelingscriteria op een beoordelingsformulier belangrijk zijn om de juiste focus aan te brengen.

4. Conclusie en discussie

4.1. Conclusie en discussie

Het doel van deze studie was te komen tot aanbevelingen voor docenten van een hogeschool ten aanzien van het gebruik van het feedbackmodel van Hattie en Timperley (2007) in hun onderwijs. Hiervoor is in dit onderzoek eerst in kaart gebracht in hoeverre de feedbacktypen van Hattie en Timperley door docenten werden gebruikt (deelvraag 1), en vervolgens hebben experts op basis van deze analyse aanbevelingen gedaan over de optimale mix van feedbacktypen alsook hoe deze mix te bereiken is (deelvraag 2).

4.1.1. Deelvraag 1. De resultaten op de eerste deelvraag laten zien dat docenten in beperkte mate verschillende functies en niveaus van feedback benutten. De meeste feedback is taakgerichte *feedback*, terwijl Hattie en Timperley (2007) aangeven dat de combinatie van *feedup*, *feedback* en *feedforward* effectief is en dat er niet alleen taakgerichte *feedback* gegeven moet worden, maar dat juist feedback op het proces en de zelfregulatie belangrijk is. Zeker als het gaat om het bevorderen van een actieve rol van de student zoals wordt beoogd in de opleiding. Ook eerder onderzoek laat zien dat docenten in het hoger onderwijs vooral taakgerichte *feedback* geven (Arts et al., 2016; Dirkx et al., 2019).

Een beperking binnen het onderzoek waar rekening mee gehouden moet worden omdat deze mogelijk het resultaat heeft beïnvloed, is dat een feedbackopmerking – afhankelijk van de formulering – zowel in de categorie *feedback* als *feedforward* kan vallen. Bijvoorbeeld een feedbackopmerking als *“Use actively transition signals between paragraphs in order to create a story line and to add clarity how the reader should see the links between the topics and ideas presented.”* is gescoord als *feedforward*, omdat de docent hier expliciet aangeeft wat de student moet doen. Maar bijna eenzelfde feedbackopmerking, *“Active use of transition signals between paragraphs will create a logical and coherent story.”* is gescoord als *feedback*, omdat de docent hier impliciet aangeeft wat de student moet doen. Het effect voor de student is echter hetzelfde. *Feedback* kan overigens niet altijd de functie van *feedforward* krijgen. In een feedbackopmerking als *‘Clear objectives and research questions’* zit niets wat de student informatie geeft over wat de volgende stap zou kunnen zijn, en blijft dus *feedback*. Daarnaast bleek het theoretische model van Hattie en Timperley (2007) moeilijk toe te passen bij het scoren van feedbackopmerkingen op taak- en procesniveau. Bijvoorbeeld, *“You already start to describe goals and aims of the company. For the reader it is not clear if this is an existing company, a start up that has started or yet has to be started.”* werd door één onderzoeker gescoord op inhoud oftewel *feedback* op taakniveau, terwijl de andere onderzoeker het scoorde als proces, omdat het over de aanpak van het schrijven gaat. Er lijkt dus een miniem verschil te zijn tussen taak- en procesgerichte feedback vanuit meer praktisch oogpunt. Ook Arts et al. (2016), Dirkx et al. (2016), Harris et al. (2015) hadden verschillende rondes nodig om tot een acceptabele interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te komen. Dit duidt erop dat de verschillende feedbacktypen uit het feedbackmodel op verschillende wijze te interpreteren zijn.

Voor toekomstig onderzoek zou het interessant kunnen zijn om het feedbackmodel van Hattie en Timperley (2007) concreter uit te werken, zodat de verschillende feedbacktypen eenduidig zijn. Ook zou het interessant kunnen zijn om experts te vragen aanbevelingen te doen over hoe je ervoor kunt zorgen dat het feedbackmodel van Hattie en Timperley blijvend onder de aandacht blijft bij docenten. Het feedbackmodel is volgens de experts namelijk een goed instrument om te praten over kwalitatief goede feedback en hoe je ervoor zorgt dat feedback bijdraagt aan het leerproces.

4.1.2. Deelvraag 2. De resultaten van het focusgroepinterview laten zien dat experts unaniem van mening zijn dat er altijd feedup, *feedback* en feedforward gegeven moet worden, en dat er voor het niveau geen ‘optimale mix’ bestaat maar dat dit afhankelijk is van het doel van de opdracht en dat het beoordelingsformulier belangrijk is om de juiste focus aan te brengen. Volgens de experts kan de huidige situatie op de hogeschool dan ook worden verbeterd door het beoordelingsformulier aan te passen en feedforward altijd in combinatie met feedup en *feedback* te geven. Het aanhalen van leerdoelen is namelijk nuttig voor studenten, omdat het de aandacht focust (Biggs, 2014; Panadero & Johnsson, 2020). Feedback die is gekoppeld aan de leerdoelen en beoordelingscriteria (dus aan feedup), wordt beter begrepen door studenten (e.g. Biggs & Tang, 2011; Brookhart, 2008). Omdat tijdens het onderzoek bleek dat docenten van de hogeschool nauwelijks de feedup functie gebruiken, maar ook dat docenten hun feedback niet (goed) koppelen aan de beoordelingscriteria, is het de vraag of de docenten van de hogeschool zich bewust zijn van het belang van feedup. Mogelijk heeft dit te maken met het door de experts geconstateerde feit dat feedup al in het beoordelingsformulier verwerkt zit. Het beoordelingsformulier nodigt ook niet uit om feedback aan een beoordelingscriterium te koppelen, omdat er slechts één overkoepeld commentaarveld is per deeltaak. Beter zou zijn als de feedback direct volgt op de beoordelingscriteria, dus dat er na ieder beoordelingscriterium ruimte is voor feedback. Dit helpt docenten hun feedback beter te koppelen, en het helpt studenten de feedback beter te begrijpen. Daarnaast maakt het koppelen van feedforward aan feedup en *feedback* dat de feedforwardfunctie minder vrijblijvend is voor studenten, omdat feedforward dan richting krijgt. Want op het moment dat de student de feedback niet aanpast of het blijkt dat de gemaakte keuze niet goed is, vinden docenten het uiteindelijk niet goed. Het product moet immers wel aan bepaalde eisen voldoen en op basis daarvan willen docenten een beoordeling geven.

Vervolgonderzoek zou kunnen kijken naar de effecten van het aanpassen van het beoordelingsformulier op het soort feedback dat wordt gegeven. Verder zou het interessant kunnen zijn om te onderzoeken hoe de feedback eruit ziet bij andersoortige opdrachten, omdat deze studie is gebaseerd op één specifieke opdracht (schrijven van bachelorthesis). Als de opdracht anders is, is er ook een ander beoordelingsformulier en wordt er wellicht ook andere feedback gegeven.

Volgens de experts uit deze studie stuurt het beoordelingsformulier dus de feedback, maar er is ook onderzoek dat laat zien dat de docent de feedback stuurt. Voerman en Faber (2019) doen onderzoek naar wat zij ‘leerbevoorderende feedback’ noemen en maken daarbij ook gebruik van het model van Hattie en Timperley (2007). Zij maken expliciet onderscheid in het geven van informatie waarbij de docent aan het werk is (feedup, *feedback*, feedforward) en de ask-versie waarbij het denken van de student wordt gestimuleerd (*askup*, *askback*, *askforward*). Voor het stimuleren van de zelfregulatie is het volgens hen van belang om vragen te stellen over metacognitieve vaardigheden.

Deze vragen kunnen gaan over de voorbereiding (bijvoorbeeld *'Hoe zorg je dat je in de goede leerstand staat als je begint?'*), over sturing tijdens het leren (bijvoorbeeld *'Als je merkt dat je het tijdens het leren niet meer snapt, wat doe je dan?'*) en over de reflectie na het leren (bijvoorbeeld *'Op welke manier beïnvloedde de leerstand het resultaat?'*) (de voorbeeldvragen komen uit Voerman & Faber, 2019, p. 31 en 32). Door deze vragen wordt het denken van de student gestimuleerd, en gaan studenten inzien dat hun eigen doelgerichte inspanning zorgt voor het resultaat.

Voor vervolgonderzoek zou het interessant kunnen zijn om juist te richten op studenten in plaats van op docenten. Want als je het zelfregulerend vermogen van studenten (verder) wilt ontwikkelen, kun je twijfelen of het geven van feedback door docenten aan studenten het effectiefste is (Geitz, Joosten-ten Brinke, & Kirschner, 2016). Komt dit wel tegemoet aan de behoeften van studenten in het hoger onderwijs? Studenten komen immers na hun afstuderen in een werkomgeving die snel verandert (Nijhuis, Segers, & Gijsselaers, 2005). Studenten zouden daarom beter zelf om feedback moeten vragen, zodat ze leren hoe ze hun leven lang kunnen blijven leren (Nicol & MacFarlane, 2006; Panadero, Broadbent, Boud, & Lodge, 2018).

4.2. Aanbevelingen voor de praktijk

Experts geven aan dat *feedup*, *feedback* en *feedforward* het beste in combinatie kunnen worden gebruikt, want ze geven de student goed zicht op wat hij/zij moet doen om van het huidige niveau naar het gewenste niveau te komen. Het beoordelingsformulier voor de bachelorthesis van de hogeschool sluit niet goed aan bij het doel van de opdracht. Het is gericht op de kwaliteit van de uitvoering van de taak, terwijl de opleiding de studenten wil leren een lerende houding te hebben. Dan kan volgens de experts het beoordelingsformulier beter anders worden ingericht door expliciete criteria te formuleren die onderscheid maken tussen enerzijds proces en zelfregulatie en anderzijds taak. Ontwerp daarvoor een beoordelingsformulier waarop de student wordt gevraagd om bij te houden wat hij/zij aan feedback heeft gekregen, wat hij/zij ermee gaat doen, welke hulp hij/zij daar eventueel bij nodig heeft, en wat hij/zij precies heeft gedaan met de feedback. Op deze manier gebruiken de studenten de gekregen feedback actief en hebben zelf een leidende rol, en het geeft docenten de gelegenheid tot het geven van feedback op het proces en de zelfregulatie. Het is belangrijk dat studenten ook (leren) nadenken wat dit betekent voor een volgende taak, en tijdens een nieuwe taak ook werken met de feedback die ze eerder hebben ontvangen. Dit betekent dat een beoordelingsformulier, of een deel ervan, beter langere tijd wordt gebruikt in de opleiding en niet pas bij het afstuderen. Op deze manier bevordert een beoordelingsformulier het leerproces en de zelfregulatie bij studenten nog beter.

Referenties

- Arts, J. G., Jaspers, M., & Joosten-ten Brinke, D. (2016). A case study on written comments as a form of feedback in teacher education: So much to gain. *European Journal of Teacher Education*. <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2015.1116513>
- Autoriteit Persoonsgegevens. (2020). *Algemene informatie AVG*. Verkregen op 1 april, 2020, van <https://autoriteitpersoonsgegevens.nl/nl/onderwerpen/avg-europese-privacywetgeving>.
- Biggs, J. (2014). Constructive alignment in university teaching. *Hersa Review of Higher Education*, 1, 5-22. Verkregen op 1 juli, 2020, van <http://www.hersa.org.au/hersa-review-higher-education-vol-1/5-22>.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. New York, NY: Open University Press.
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, 7-74. <http://dx.doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., & Robson, K. (2001). *Focus groups in social research*. London, Engeland: Sage.
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38, 698–712. <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>
- Broers, S., Castelijns, J., & Joosten-ten Brinke, D. (2017). Het meten van studentpercepties van formatief evalueren. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 38, 55-68. Verkregen op 28 september, 2019, van http://www.lerarenopleider.nl/velon/ledensite/files/2017/03/38_1_05Broers_etal.pdf.
- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Alexandria, VA: ASCD.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Essex, Engeland: Pearson Education Limited.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71, 1-27. Verkregen op 15 juli, 2020, van https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2001_DeciKoestnerRyan.pdf.
- Dirkx, K. J. H., Joosten-ten Brinke, D., Arts, J. G., & Van Diggelen, M. R. (2019). In-text and rubric-referenced feedback: Differences in focus, level, and function. *Active Learning in Higher Education*, 1-13. <http://dx.doi.org/10.1177/1469787419855208>

- Elder, B. L., & Brooks, D. W. (2008). Simple versus elaborate feedback in a nursing science course. *Journal of Science Education and Technology*, 17, 334-340. <http://dx.doi.org/10.1007/s10956-008-9103-9>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London, England: SAGE Publications Ltd.
- Garssen, B., & Hornsveld, H. (1992). Power-analyse, of de bepaling van de steekproefgrootte. *Gedragstherapie*, 25, 107-121.
- Geitz, G., Joosten-Ten Brinke, D., Kirschner, P. A. (2016). Sustainable feedback: Students' and tutors' perceptions. *The Qualitative Report*, 21, 2103-2123. Verkregen op 1 juli, 2020, van <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol21/iss11/12>.
- Glover, C., & Brown, E. (2006). Written feedback for students: Too much, too detailed or too incomprehensible to be effective? *Bioscience Education*, 7, 1-16. <http://dx.doi.org/10.3108/beej.2006.07000004>
- Guasch, T., Espasa, A., & Álvarez, I. (2010). Formative e-feedback in collaborative writing assignments: The effect of the process and time. *eLC Research Paper Series*, 1, 49-59. Verkregen op 28 september, 2019, van <https://www.raco.cat/index.php/eLearn/article/view/225880/307291>.
- Harris, L. R., Brown, G. T. L., & Harnett, J. A. (2015). Analysis of New Zealand primary and secondary student peer- and self-assessment comments: Applying Hattie and Timperley's feedback model. *Assessment in Education: Principles, Policy, and Practice*, 22, 265-81. <http://dx.doi.org/10.1080/0969594X.2014.976541>
- Hattie, J. (2011). *Visible learning for teachers*. London, UK: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-106. <http://dx.doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hattie, J., & Yates, G. C. R. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. New York, NY: Routledge.
- Heinrich Heine Universität Düsseldorf. (2019). *Allgemeine psychologie und arbeitspsychologie*. Verkregen op 10 februari, 2019, van <https://www.psychologie.hhu.de/arbeitsgruppen/allgemeine-psychologie-und-arbeitspsychologie/gpower.html>.
- Hyland, K., & Hyland, F. (2006). Feedback on second language students' writing. *Language Teaching*, 39, 83-101. <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444806003399>
- Joosten-ten Brinke, D., & Sluismans, D. (2014). Formatief toetsen. In H. van Berkel, A. Bax & D. Joosten-ten Brinke (red.), *Toetsen in het hoger onderwijs* (p. 81-90). Houten, Nederland: Bohn Stafleu, Van Loghum.

- Kirschner, P. A., Claessens, L., & Raaijmakers, S. (2018). *Op de schouders van reuzen. Inspirerende inzichten uit de cognitieve psychologie voor leerkrachten*. Verkregen op 12 januari, 2019, van <https://newsroom.didactiefonline.nl/uploads/BOEKEN/20190107%20Op%20de%20schouders%20van%20reuzen%20Definitief%20download.pdf>.
- Kirschner, P.A., & Neelen, M. (2018, juni 5). No feedback, no learning [Web log post]. Verkregen op 25 december, 2018, van <https://3starlearningexperiences.wordpress.com/2018/06/05/no-feedback-no-learning/>.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119, 254–284. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254>
- Kools, Q., & Mathijssen, I. (2014). Toetsen van onderzoeksvaardigheden. In H. van Berkel, A. Bax & D. Joosten-ten Brinke (red.), *Toetsen in het hoger onderwijs* (p. 241-250). Houten, Nederland: Bohn Stafleu van Loghum.
- Kulhavy, R. W., & Stock, W. A. (1989). Feedback in written instruction: The place of response certitude. *Educational Psychology Review*, 1, 279-308. <http://dx.doi.org/10.1007/BF01320096>
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159–174. <http://dx.doi.org/10.2307/2529310>
- Mandela, N. (2003). *Lighting your way to a better future*. Verkregen op 15 februari, 2019, van http://db.nelsonmandela.org/speeches/pub_view.asp?pg=item&ItemID=NMS909&txtstr=education%20is%20the%20most%20powerful.
- Narciss, S., & Huth, K. (2004). How to design informative tutoring feedback for multimedia learning. In H. M. Niegemann & R. Brünken (Eds.), *Instructional design for multimedia learning* (p. 181-196). New York, München, Berlin: Waxmann Münster.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31, 199-218. <http://dx.doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Nijhuis, J. F. H., Segers, M. S. R., & Gijssels, W. H. (2005). Influence of redesigning a learning environment on student perceptions and learning strategies. *Learning Environment Research*, 8, 67-93. <http://dx.doi.org/10.1007/s10984-005-7950-3>
- Panadero, E., Broadbent, J., Boud, D., & Lodge, J. (2018). Using formative assessment to influence self- and co-regulated learning: The role of evaluative judgement. *European Journal of Psychology of Education*, 34, 535–557. <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-018-0407-8>
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2020). A critical review of the arguments against the use of rubrics. *Educational Research Review* (online first). <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100329>

- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35, 535-550. <http://dx.doi.org/10.1080/02602930903541015>
- Shank, P. (2017a). *Practice and feedback for deeper learning: 26 Evidence-based and easy-to-apply tactics that promote deeper learning and application*. Seattle, WA: Create Space Independent Publishing Platform.
- Shank, P. (2017b, Januari 25). What do you know: Does feedback improve learning [Web log post]? Verkregen op 4 september, 2019, van <https://www.td.org/insights/what-do-you-know-does-feedback-improve-learning>.
- Shank, P. (2017c, Maart 29). What do you know: What should we include in feedback [Web log post]? Verkregen op 4 september, 2019, van <https://www.td.org/insights/what-do-you-know-what-should-we-include-in-feedback>.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78, 153-189. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Snel, M., Siegers, E., & Prins, F. (2016). Een kijkkader voor schriftelijke feedback. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 37, 61-64. Verkregen op 25 september, 2019, van <https://surfsharekit.nl/publiek/hu/e074006d-0c0c-4169-8551-a4dd9339846a>.
- Surma, T., Vanhoyweghen, K., Sluijsmans, D., Camp, G., Muijs, D., & Kirschner, P. A. (2019). *Wijze lessen: Twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek*. Meppel, Nederland: Ten Brink Uitgevers.
- Torrance, H., & Pryor, J. (2001). Developing formative assessment in the classroom: Using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal*, 27, 615-631. <http://dx.doi.org/10.1080/01411920120095780>
- Valcke, M. (2010). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap*. Gent, België: Academia Press.
- Van Assema, P., Mesters, I., & Kok, G. (1992). Het focusgroepinterview: Een stappenplan. *T. Soc. Gezondheidsz.*, 70, 431-437. Verkregen op 2 februari, 2020, van https://www.researchgate.net/publication/313752237_Het_focusgroep-interview_een_stappenplan.
- Van den Bos, P., Burghout, C., & Joosten-ten Brinke, D. (2014). Toetsen met rubrics. In H. van Berkel, A. Bax & Joosten-ten Brinke, D. (red.), *Toetsen in het hoger onderwijs* (p. 193-204). Houten, Nederland: Bohn Stafleu van Loghum.
- Voerman, L., & Faber, F. (2019). *Didactisch coachen: Hoge verwachtingen concreet maken met behulp van feedback, vragen en aanwijzingen*. Baarn, Nederland: De Weijer Uitgeverij.

- Wang, T., & Li, L. Y. (2011). 'Tell me what to do' vs. 'guide me through it': Feedback experiences of international doctoral students. *Active Learning in Higher Education*, 12, 101-112.
<http://dx.doi.org/10.1177/1469787411402438>
- Weaver, M. R. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31, 379-394.
<http://dx.doi.org/10.1080/02602930500353061>
- William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Bijlagen

Bijlage A Beoordelingsformulier

Academy of Hotel and Facility Management	
Feedback on the Intermediate Bachelor Thesis (2017–2018)	
Advisory Report	
Instructions: Provide comments for each element of the bachelor thesis in this form.	
1. Introducing the context, problem or opportunity, and describing the aim(s) of the thesis	
Aspect to assess	
1a. Context, problem or opportunity	<p>Points of attention: Is there a clear description of the context (e.g., case company, department, etc.) and constraints? Is there a concrete definition of the problem addressed in the thesis (e.g., a statement of dilemma)? Does the problem occur in the described context? Is the problem relevant, topical, re-framed, and does it require a novel solution? Merit may be awarded if this aspect exceeds adequacy. For example, when there is an excellent overview of all involved stakeholders, when the rationale leading from context to problem/opportunity is convincingly excellent, or when there is additional creative insight into the context, problem, or opportunity.</p>
1b. Aim(s) of the thesis	<p>Points of attention: Is the aim of the thesis linked to the context, problem, or opportunity? Is it realistic and feasible? Is it innovative and original? Merit may be awarded if this aspect exceeds adequacy. For example, when there is a convincing and clear rationale leading from problem definition to goals or aims, or the goals or aims are excellently defined and described.</p>
Comments (provide comments related to the aspects above):	
<p>The context analysis is a bit chaotic. If you state something such as "Many studies have proved that satisfied and engaged employees are crucial for a company's success" then also indicate which studies those are. Sentences such as: "Another beneficial effect of this research, for both management and staff, is when the working environment changes for the better employees are more satisfied and likely to remain working in the restaurant, decreasing the employee turnover rate" is rather bluntly stated – this should be backed up with references. The preliminary research is a good idea, but you don't mention any of the relevant info that comes out of it. Which questionnaire was used? Which questions relate to which facets of employee satisfaction? In the questionnaire they had the opportunity to answer in terms of how much they agreed with the hypotheses ranging from Strongly Disagree to Disagree, Neutral, Agree and Strongly Agree. —> hypotheses? Do you mean statements? I don't understand your argumentation of this method (because the level had to be determined to know whether it is possible to write an advisory report?) – The outcomes of the preliminary research are then not given in the context? Your aim then states that you want to conduct a research that determines the level of satisfaction – but you just did that in preliminary research? What were these areas of improvement? In the aim of the thesis you state that you want to decrease turnover rate – but what is this rate? Do you have any numbers? Is it high or low compared to industry averages? What do you mean with the sentence "This would be very beneficial to the company as it is a restaurant, meaning that employee involvement is high."?</p>	
2. Reviewing the literature	
Aspect to assess	
2a. Form and content of the literature review	<p>Points of attention: Does the literature review contain a reasonable amount of sources, and are they topical, recent, and relevant to the aim(s)? Are coherent themes identified, and is there some story development in the literature review? Are findings from the literature connected to each other and synthesized into new insights? Merit may be awarded if this aspect exceeds adequacy. For example, when a critical attitude towards the literature is demonstrated, and well substantiated, or when complex topics and concepts are excellently handled, with possible extra creative insight.</p>
2b. Conceptual framework	<p>Points of attention: Does the conceptual framework outline, or visualize, relevant and important topics and concepts? Does it make clear how these relate to the aim(s) of the thesis? Does it show gaps in the research? Merit may be awarded if this aspect exceeds adequacy. For example, when there are excellent explicit links between the conceptual framework and the reviewed literature, or if it convincingly places the thesis in the knowledge gap(s) identified.</p>
Comments (provide comments related to the aspects above):	
<p>You have written some nice paragraphs and you synthesized different articles into a coherent story. Some paragraphs are a bit misplaced; what do you mean with "In addition, employee engagement is also a very popular concept in terms of employee satisfaction." Are job satisfaction, engagement all antecedents of employee satisfaction? – Which factors influence engagement of employees? Then you write a chapter on employee satisfaction drivers so now I am confused why the chapters on job satisfaction and engagement were written. In this first paragraph you state: "As it is very clear how beneficial employee satisfaction is to a company the next step is to see what the literature available shows in regards of how to achieve employee satisfaction." – did you already talk about all the benefits of employee satisfaction? This chapter is a long chunk of text without any references... You tend to use some rather outdated references – for example chapter on job enrichment solely contains references of 1998 and before (20 years ago...). Does your conceptual framework also align with the outcomes of the preliminary research? Maybe there are only a few facets you want to go more into depth upon based on the outcomes of the research you already conducted.</p>	

3. Formulating objectives and/or research questions

Aspect to assess

3a. Objectives and/or research questions	Points of attention: Are the main and sub-objectives/-questions clear, concrete, specific, and unambiguous? Is the number of objectives/questions adequate to achieve the aim(s)? Are they also all relevant for the aim(s), and do they follow a coherent thread? Merit may be awarded if this aspect exceeds adequacy. For example, when the objectives/questions are excellently framed, or when they show excellent logic in the way they are composed and work together.
3b. Scope and limitations	Points of attention: Are both scope and limitations described realistically? Is there a critical reflection of the limitations of the thesis? Is awareness of possible pitfalls shown? Merit may be awarded if this aspect exceeds adequacy. For example, when the thesis project is scoped excellently, or when there is excellent awareness of the limitations of the thesis.

Comments (provide comments related to the aspects above):

Main research question is well aligned with the aim – yet sub research questions need improvement. Would advise to align the sub questions with the conceptual model and the preliminary research. It now seems like you did the preliminary research for nothing whereas these results can easily feed into the subquestions. If the preliminary research indicates facets of employee satisfaction that need improvement then base your subquestions on these facets (and make those also come back into the conceptual model). You now only include closed questions that are not aligned with the elements you covered before.

4. Choosing and substantiating research and/or design methods

Aspect to assess

4a. Justification of chosen methods and models	Points of attention: Is there a clear description and a sound justification of the methods used? Is there a good explanation of why these methods were selected? Are the selected methods adequate for the objectives/research questions? Are the methods adaptable to the actual situation in which they are going to be applied? Are all relevant aspects of the methods (such as sampling, recruitment of participants, interview guide or stimulus design, prototype development, data collection, data analysis) well described? Merit may be awarded if this aspect exceeds adequacy. For example, when there are sound justifications for each method/model used for each particular sub-objective or -question, when excellent understanding of the merits and details of the methods/models is demonstrated, or when there is a critical reflection on alternative methods that were not used, or when the used methodology is especially innovative, original, and relevant.
4b. Practical and ethical evaluation and reflection	Points of attention: Is there a reflection on practical issues, such as the feasibility of the proposed methods and models? Is it, for example, achievable within the context and the time available? Is there a reflection on moral or ethical questions? If there are no potential ethical issues, is there an explanation why not? And, if applicable, is there a reflection on the client's wishes, or on legal, technical, and social constraints? Merit may be awarded if this aspect exceeds adequacy. For example, when there is an excellent awareness of ethical issues related to the methods used, or when there is excellent awareness of contradictions in the project, or when there is a critical reflection on possible solutions for ethical, legal, technical, or social constraints.

Comments (provide comments related to the aspects above):

Methods section is not fully understood. "This qualitative approach to the research is valid on the grounds that all input from participants is reviewed and used during the drawing of conclusions. Internal validity was reached because causal conclusions were drawn because the interviews and observations measured exactly what was intended to measure by looking at the research questions." is showing that you don't understand the reasoning behind qualitative research (what is internal validity? causal conclusion can't be drawn by qualitative research, interviews and observations do not measure something...). Argumentation of external validity not correct. Take a careful look at this section and try to understand your own reasoning before writing it down on paper. Please translate the questions in English in the main report. Why only cover 4 elements in the interview whereas your conceptual framework covers way more elements?

8. Reporting and style	
Aspect to assess	
8a. Length	Point of attention: Is the length of the thesis appropriate?
8b. Layout	Points of attention: Is the title page complete (title, student name, number, program, coach, commissioner)? Are fonts and spacing readable and appropriate? Is the layout professional and clean? Are form and content in balance?
8c. Structure	Points of attention: Are all thesis components present, and in a justifiable order?
8d. Visual aids	Points of attention: Are all graphics, charts, and tables relevant, numbered, and cross-referenced? Are graphics, charts, and tables laid out properly?
8e. References	Points of attention: Is the Harvard or APA style consistently used? Are all sources referenced in the text and listed in the references list?
8f. Language and style	Points of attention: Are there few errors in English? Is the language erudite, clear, consistent, and coherent? Is the appropriate vocabulary used? Language and style may be graded as outstanding if it exceeds adequacy. For example, summaries and advance organizers are used well, or the style and language excel what is expected from a bachelor thesis, or it approaches and academic level.
Comments (provide comments related to the aspects above):	
Writing style could do with some improvement. Sometimes rather simple sentences instead of business-style English, specifically in the context analysis.	

Student's name	
Student number	
Educational program (FM/HM)	HM
Assessment date	7-5-2018

Bijlage B Focusgroepinterviewprotocol

<p>Onderzoek: Het feedbackmodel van Hattie en Timperley in het hoger onderwijs: Analyse en aanbevelingen</p> <p>Datum: 1 mei 2020</p> <p>Tijd: van 11.00 uur tot 12.00 uur</p> <p>Plaats: online via BlueJeans® via de Open Universiteit</p> <p>Focusgroepinterviewer/onderzoeker: Ivonne Lipsch-Wijnen</p>
Online focusgroepinterview
<p>Start PowerPointPresentatie®</p> <p>Experts welkom heten en bedanken voor hun deelname</p> <p>Korte uitleg over hoe BlueJeans® werkt</p> <p>Kort voorstelrondje</p> <p>Korte uitleg over verzamelen persoonsgegevens</p> <p>Dit is een mondelinge herhaling van een deel van de informatiebrief die experts hebben gehad toen zij werden gevraagd deel te nemen aan het onderzoek. Het betreft de volgende paragrafen:</p> <ul style="list-style-type: none">• Gebruik en bewaren van gegevens• Vertrouwelijkheid van uw gegevens• Toegang tot uw gegevens voor controle• Bewaartermijn gegevens <p>Vragen? [5 min.]</p>
<p>Start audio-opname</p> <p>Korte online presentatie over het onderzoek</p> <p><u>Inleiding onderzoek</u></p> <p>Bij de Open Universiteit doen we sinds twee jaar onderzoek naar feedback in het hoger onderwijs. We doen dit onderzoek altijd in de praktijk. Daarbij kijken we bijvoorbeeld wat voor soort feedback er wordt gegeven. In het onderzoek gebruiken we het raamwerk van Hattie en Timperley (2007) om feedback te categoriseren. Onlangs hebben we bij een hogeschool in het zuiden van Nederland geïnventariseerd welk soort feedback de docenten daar geven, en of dat verschilt wanneer zij feedback geven met behulp van een rubric of in de tekst.</p> <p><u>Doel van het onderzoek</u></p> <p>Omdat we niet alleen willen inventariseren wat voor feedback in de praktijk zoal wordt gegeven, maar ook aanbevelingen willen kunnen geven, willen we in huidig onderzoek met een groep experts</p>

reflecteren op de feedback die bij een andere hogeschool in het zuiden van Nederland wordt gegeven (exemplarisch voor hoe het op anderen plekken ook gaat).

Jullie werken allemaal op een hogeschool of universiteit, of je hebt er onlangs gewerkt, en jullie zijn bekend met het feedbackmodel van Hattie en Timperley.

Vragen aan experts:

Gebruiken jullie het feedbackmodel van Hattie en Timperley in jullie trainingen, scholingen en opleidingen, en hoe ervaren jullie het werken met het model?

Context

[15 min.]

Beoordelingsformulieren

Scoringsformat en wijze van scoren

Resultaten onderzoek

[20 min.]

Interviewvragen

1. Wat valt u op aan de gegeven feedback? Zijn de resultaten herkenbaar?
2. Welke aanbevelingen doet u voor een 'optimale mix' van functies (feedup, *feedback*, feedforward) en niveaus (taak, proces, zelfregulatie, persoon), en hoe is deze mix te bereiken?
3. Wat is uw advies voor de concrete cases waar we nu naar kijken?
4. Zijn er nog zaken die niet aan bod zijn gekomen in dit interview, maar die er volgens u wel bij horen?

Indien nodig, vraagt de onderzoeker gedurende het focusgroepinterview door om meer concrete/gedetailleerdere antwoorden te krijgen of om een antwoord te laten verduidelijken.

Samenvatten, bedanken en afscheid nemen

[60 min.]

Referentie

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-106. <http://dx.doi.org/10.3102/003465430298487>

Leuk dat je mijn masterthesis hebt gelezen! Ik krijg weleens de vraag waarom ik voor het onderwerp feedback heb gekozen. Ik heb hiervoor gekozen, omdat effectieve feedback één van de krachtigste onderwijsinterventies is. Dat boeit me. Bovendien is het een onderwijsinterventie die geen financiële middelen vergt. Middelen waarvoor in delen van de wereld geen geld is. Als docenten effectieve feedback geven, dan verbetert dit de kwaliteit van het onderwijs zonder dat het geld kost. Ik werk namelijk ook als trainer voor een Nederlandse ontwikkelingsorganisatie op het gebied van onderwijs. Ieder jaar word ik uitgezonden naar rurale gebieden in de wereld, om daar samen met lokale en Nederlandse (en soms ook Finse) onderwijsprofessionals te werken aan de verbetering van de kwaliteit van onderwijs. Hiervoor ontwikkel ik onder meer trainingen over het geven van effectieve feedback. Dit werk raakt me in mijn hart. Als 10-jarig meisje was ik erg onder de indruk van de televisiebeelden die de wereld rondgingen over de hongersnood in Ethiopië. Nooit eerder waren dit soort beelden uitgezonden. Ik wist: Als ik groot ben, wil ik de wereld mee helpen verbeteren. Ik krijg nog steeds een brok in mijn keel als ik het USA for Africa lied '*We are the World*' uit 1985 hoor.



Schoolleider Etitu blaast een wereldbol op
(Oeganda, 2018). Wij zijn de wereld!
Gelijke kansen voor iedereen!



Ik op mijn zolderkamer, 9 jaar oud.

Kim, Greet, José, Migchiël, Desirée, Martijn, Lieke, Tanja, Janna, Marcel, Frits, pap, mam, Nelleke, Daniëlle, Ronald, Esther, Marleen, Wouter, Vic, Margriet en als laatste (maar niet de minste!) Maurice, jullie wil ik in het bijzonder bedanken voor de begeleiding, de feedback!, de medewerking, de adviezen, de peptalks, de traan, de lach, de discussies, de collegiale steun en voor het met belangstelling volgen van dit project! Vanwege de AVG mag niets in deze masterthesis te herleiden zijn naar personen, maar jullie weten waarom je hier staat.